

APPRENDRE LE RÉCIT AU COLLÈGE

Jean-François Inisan
Université d'Artois, IUT de Lens

Apprendre le récit au collège est un ouvrage collectif publié en 1993 au CRDP de Lille. Il est le fruit d'un travail de recherche innovation engagé dans le cadre de stages MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, créée en 1982), puis mené pendant trois ans dans l'Académie de Lille au sein de la Commission Recherche Innovation Pédagogique. Ce travail a regroupé sept enseignants de français en collège, dont des formateurs MAFPEN, sous la conduite de Jean-François Inisan (auteur des pages qui suivent) et d'Élizabeth Vlieghe (que nos lecteurs retrouvent en fin de chaque numéro pour les « nouvelles du livre pour la jeunesse »). Recherches republie ici, avec l'aimable autorisation du CRDP de Lille, deux chapitres qui, aux yeux des membres du comité de rédaction de la revue, ont été et demeurent une mine d'idées adossées à une solide réflexion sur le récit.

QUELS OBJECTIFS D'APPRENTISSAGES EN MATIÈRE DE RÉCIT ?

Tenter de mettre en place un apprentissage du récit au collège, c'est nécessairement prendre parti sur un certain nombre de questions qui sont loin d'être closes : qu'est-ce qui fait la spécificité d'un récit par rapport à d'autres types de textes, comment le récit est-il produit, comment des enfants évoluent dans leurs représentations sur le récit, qu'y a-t-il à apprendre en matière de récit ?... On pourrait ainsi multiplier les questions, d'autant plus complexes pour nous autres enseignants qu'il s'agit toujours de voir comment des savoirs théoriques élaborés ailleurs sur ces sujets peuvent être articulés dans des réalités de classe.

Il s'agit donc, à partir de choix faits sur ces questions, de déterminer des objectifs d'apprentissage qui permettront aux élèves d'enrichir leurs compétences en matière de récit, qu'il s'agisse de production ou de lecture.

Ceci suppose une analyse préalable de ce qu'est un récit produit par un enfant en contexte scolaire. C'est une évidence qui mérite d'être interrogée. En effet lire et corriger un récit d'élève sont des tâches plus complexes qu'il n'y paraît : la lente évolution de nos représentations sur ce problème nous le rappelle constamment. Le fait d'être « expert » en matière de récits produits par des adultes permet-il pour autant de l'être en matière de production de récits par des enfants à l'école ? Rien n'est moins sûr. Les effets de brouillage sont nombreux et les compétences à acquérir multiples.

En effet, derrière la similitude superficielle avec des récits produits dans d'autres contextes, deux points essentiels déterminent une configuration particulière.

Une lente construction de ce qu'est un récit

Même si cela peut paraître trivial, il n'est pas inutile de rappeler que les élèves ne sont pas des experts mais que ce sont des enfants qui sont en train de construire petit à petit les multiples compétences nécessaires à l'élaboration d'un récit.

Certaines, comme la prise de conscience de la différence de fonctionnement entre l'oral et l'écrit, l'acquisition de capacités orthographiques, lexicales, syntaxiques, sont depuis longtemps identifiées.

D'autres, comme la capacité à maîtriser la structure même du récit à travers des successions de séquences cohérentes entre elles et dramatisées, ont été mises en lumière il n'y a pas si longtemps. Il apparaît que sur ce point, l'acquisition du récit au sens où l'adulte l'entend ne se fait que très progressivement et n'est sans doute pas terminée pour un certain nombre d'enfants (cf. Fayol M., 1985). De ce fait, des éléments qui gênent l'adulte ne sont pas nécessairement perçus comme des défauts de la part des enfants. Nous l'avons vérifié à maintes occasions dans nos classes.

D'autres enfin, comme les capacités à inventer des univers fictionnels, mais aussi à les narrer, sont pour l'instant mal connues. Elles sont cependant essentielles.

Une écriture de commande

Un deuxième point rend le problème encore plus complexe. On en mesure très concrètement l'importance quand on essaie de lire un récit produit par un élève sans les informations relatives aux conditions précises dans lesquelles il a été produit.

Quand le récit paraît bien loin de ce que l'on fait produire soi-même dans sa classe, grande est parfois la tentation d'imputer les réussites de l'élève au soutien appuyé de l'enseignant. C'est toucher empiriquement l'importance des interactions, toujours plus faciles à repérer chez le voisin.

Plus sérieusement, difficile de faire dans ce cas une analyse sérieuse des réussites et des difficultés de l'élève en question.

En effet, les récits produits par les enfants sont à comprendre dans leur forme scolaire. À part dans de très rares cas de « textes libres », il s'agit toujours d'une écriture de commande qui en outre a un certain nombre de spécificités au sein des différents types d'écriture de commande (ateliers d'écriture dans le cadre de loisirs, écritures à but thérapeutique...). Cette situation de communication serait pour certains, artificielle, faussée. Quant à nous, elle nous paraît aussi légitime que d'autres : l'école n'est pas à côté de la vie, elle en fait partie.

Il faut par contre en connaître les composantes de façon à être conscient des effets qu'elle induit : ainsi il nous semble essentiel d'avoir à l'esprit que les récits sont suscités par un adulte qui a une représentation personnelle du récit et de son acquisition, des objectifs d'apprentissage et un pouvoir d'évaluation sommative de l'élève.

Cet ensemble de spécificités de situation a des incidences concrètes sur un certain nombre de variables où l'adulte fait, consciemment ou non, des choix : définition de ce qui est recevable en matière de fiction et de narration, types d'activités proposées en matière de récit, champs et modalités d'explications des consignes (de tâches, de fiction, d'écriture...), types d'aides apportées aux élèves, types d'évaluations mises en œuvre, types d'utilisation des récits produits par les élèves.

Les élèves, même les plus démunis, le savent très bien, quand ils disent : « Monsieur, ça va comme ça ou bien il faut faire plus long ? » « Madame, on a le droit de... ? »

Quelques exemples de problèmes rencontrés par eux peuvent illustrer en quoi cette écriture de commande produit des effets spécifiques :

a) des problèmes dus à une mauvaise gestion des échéances de la part de l'élève :

– les textes qui s'accroissent et se terminent précipitamment du fait d'une lassitude de l'enfant devant l'ampleur de son récit ou bien du fait du manque de temps. C'est vrai aussi bien lorsque le travail est fait en classe en temps limité que lorsqu'il est fait à la dernière minute.

b) des problèmes dus à un implicite dans les consignes du professeur :

– les textes auxquels il manque un début parce que l'enfant croit qu'il faut commencer à la suite de la phrase du déclencheur alors que celle-ci induit également un amont du récit ;

– dans des suites de texte, des accumulations de séquences dues au fait que l'élève croit qu'il faut inventer la fin « définitive » du récit alors qu'implicitement on ne lui demandait qu'une séquence postérieure immédiate.

c) des problèmes dus à la valorisation plus ou moins importante d'éléments fictionnels ou narratifs chez un enseignant donné :

– ainsi la présence exclusive, au fil des récits successifs d'un élève, de personnages qui sont très proches de l'élève réel, peut-elle être due au fait que c'est une option considérée comme uniquement pertinente de la part de l'enseignant ;

– ainsi l'absence de débuts « dans le vif du sujet » peut-elle très bien être due au fait que cet élément n'est pas sollicité par un adulte donné.

On pourrait multiplier à l'infini des remarques de ce genre.

d) des problèmes dus à des différences d'exigence entre enseignants successifs :

Les représentations et les exigences des enseignants ne sont pas, pour de multiples raisons, cohérentes entre elles. Il s'ensuit très souvent un brouillage important pour les élèves qui en début d'année, ne comprennent pas pourquoi « ce qui comptait bon » auparavant se trouve soudain disqualifié.

– ainsi un élève habitué à rédiger des récits en terme d'introduction, développement, conclusion, modèle très courant dans les pratiques enseignantes et qui à notre sens est abusivement emprunté aux travaux écrits de réflexion, est très désorienté face à une demande de commencement « dans le vif du sujet ».

Au bout du compte, le récit produit par l'élève dans un tel contexte est fortement déterminé par une série complexe d'effets induits par les demandes conscientes et inconscientes de l'enseignant. Il est le résultat d'un compromis entre le désir de l'élève (conditionné lui-même par ses représentations et ses capacités en matière de récit), et sa tentative de s'ajuster à « ce qui compte bon » pour l'enseignant.

Cette interférence constante doit être présente à l'esprit si l'on veut être capable d'une lecture pertinente des réussites et des erreurs des élèves.

Les réflexions évoquées ci-dessus ont été à la base de l'élaboration de notre cadre général d'observation, aussi bien en ce qui concerne l'analyse des récits produits par les élèves que l'observation en amont et pendant leur production.

À partir de ce cadre, nous avons donc établi quelques **points de repère** qui nous paraissent prioritaires. Cet ensemble est une construction hétérogène, sûrement sujette à caution d'un point de vue théorique.

En l'état, il définit cependant des points d'appuis importants pour nous aider à « lire », à analyser les problèmes et les réussites dans des récits d'élèves, ce qui est fondamental lors des différentes phases d'évaluation en cours d'année : qu'il s'agisse de moments de diagnostic en début d'année pour repérer les dominantes dans une classe, d'évaluation formative en cours d'année pour être capable de donner des consignes de réécriture, ou de bilan en fin d'année pour repérer les déplacements des élèves.

Il y a là une compétence tout à fait spécifique que l'enseignant doit développer, dans la mesure où elle détermine la cohérence du travail de l'année.

**CAPACITÉS À DÉVELOPPER CHEZ LES
ÉLÈVES POUR L'APPRENTISSAGE DU RÉCIT**

1) Des capacités à maîtriser des modes de fonctionnement différents entre l'oral et l'écrit

Qu'il s'agisse :

a) des normes de fonctionnement et de lisibilité :

- ponctuation entre les phrases et les majuscules en début de phrase ;
 - mise en espace du texte, avec notamment la distribution en paragraphes ;
 - normes d'écriture des nombres dans le récit.
- b) des modes de fonctionnement différents de l'usage parlé :
- temps verbaux : emploi des temps avec notamment l'opposition du discours et du récit, les distinctions d'emploi entre passé simple et imparfait, les règles de concordance des temps dans le récit ;
 - transcription et l'utilisation des différents types de discours rapporté : discours direct, indirect, indirect libre ;
 - mots de reprise (nominalisations, pronominalisations, transformations relatives...) ;
 - connecteurs avec notamment les indicateurs temporels.

2) des capacités à maîtriser la structure profonde du récit

- Qu'il s'agisse d'être capable d'écrire :
- des séquences suffisamment explicites pour le lecteur ;
 - des successions de séquences non contradictoires ;
 - des successions de séquences hiérarchisées vers « un sommet » de l'histoire ;
 - une clôture du récit.

3) Des capacités à inventer des univers fictionnels

- Qu'il s'agisse :
- du type d'espace-temps dans lequel se passe le récit et de la manière dont il est caractérisé ;
 - du choix et de la caractérisation des personnages (identité, profession, aspect physique, sentiments...) ;
 - du thème général de l'histoire (éléments d'intrigue, de péripéties, de dramatisation) ;

4) Des capacités en matière de narration

- Qu'il s'agisse :
- du titre du récit ;
 - des genres du récit mais aussi des parodies et pastiches de genre ;
 - de l'ordre du récit (ou des rapports entre l'ordre de la fiction et celui de la narration) : récit linéaire, retours en arrière, récit d'événements à venir ; mais aussi variations dans les entrées en matière et dans les types de fins (ouvertes ou fermées) ;
 - de la durée du récit : problèmes de contraction, de dilatation, d'ellipse, de pauses descriptives ;
 - de la voix narrative :
 - a) choix de narrateurs (le point de vue) :
 - rôle dans le récit : héros, témoin, comparse...
 - personne : je, il...
 - nombre et imbrication de leurs points de vue ;
 - b) niveaux narratifs (les enchâssements de récits) ;
 - c) destinataire du récit ;
 - des « modalités d'écriture » du récit : lettre, testament, journal intime, enregistrement...
 - des transgressions narratives (avec passage entre deux niveaux de « réalité »).

Le champ concerné par les deux derniers points est pour l'instant inégalement exploré.

C'est leur faible développement dans les récits d'élèves qui est pointé comme une « absence d'originalité » (expression floue à plusieurs égards). En réalité cette absence des causes multiples : autocensure de l'élève, manière dont la mise à l'écriture est pratiquée en classe, méconnaissance réelle des possibilités existantes.

L'ensemble de ces points, très diversement observables dans des récits « spontanés » d'élèves en début d'année, nous semble être au cœur de l'apprentissage du récit au Collège.

Pour autant, il est clair que le descriptif qui vient d'être fait ne définit pas en lui-même les activités qui vont permettre aux élèves de maîtriser l'ensemble des notions que nous jugeons importantes.

Il ne peut s'agir évidemment d'un apprentissage linéaire par notions successives allant du simple au complexe, puisqu'à chaque fois l'élève est confronté à une tâche qui suppose la résolution simultanée de plusieurs types de problèmes.

Faire état de nos choix en matière de modalités d'apprentissage fera l'objet des chapitres suivants.

LES DÉCLENCHEURS DE RÉCITS

On ne peut s'interroger sur le problème de ce que l'on appelle au choix les embrayeurs, les lanceurs d'écriture, les déclencheurs narratifs sans faire quelques rappels sur les objectifs qu'ils sont censés atteindre. Il n'est pas sûr en effet que chacun recherche à atteindre les mêmes objectifs à travers des activités qui vues superficiellement pourraient finalement toutes s'appeler « rédaction » ou « expression écrite ».

Aussi, outre les raisons générales rappelées dans le document de présentation de la recherche, peut-être n'est-il pas inutile de rappeler quelques objectifs recherchés par les uns et les autres à travers ce type d'activité, ce afin de mieux éclaircir les options retenues par le groupe de recherche.

On peut privilégier une approche en terme d'imprégnation par des œuvres du patrimoine, avec l'espoir qu'ainsi l'élève s'appropriera les œuvres en question : ex : à la manière de Le Clézio vous écrirez un récit où... Derrière ce type de formulation se trouvent souvent des préoccupations liées au style, aux images...

On peut privilégier une approche en terme de motivation en essayant de permettre à l'imagination des enfants de s'exprimer. Il s'agit alors de stimuler la pensée divergente par des « sujets d'imagination », par des logorallyes¹, par des techniques qui favorisent la mise en place « du binôme imaginatif » cher à Gianni Rodari. On en trouve par ailleurs de nombreux exemples dans les travaux de J.-M. Caré et F. Debyser, dans le travail fait par A. Serres et Pef, dans les inventaires réalisés dans le cadre de l'INRP par Christian Poslaniec (voir la bibliographie), ou

1. Il s'agit d'utiliser obligatoirement dans un récit trois ou quatre mots choisis au préalable ; voir annexe.

tout simplement dans certains textes libres pratiqués dans le cadre de la pédagogie Freinet, pour n'en citer que quelques-uns.

On peut essayer de vérifier la capacité à la fois de lecture et restitution en demandant à des élèves d'écrire une suite de récit qui devra nécessairement prendre en compte les contraintes fictionnelles et narratives du fragment de départ. On peut choisir dans des récits, d'ôter des fragments posant des problèmes narratifs intéressants : ainsi on enlèvera une description pour que les élèves, en la reconstituant mesurent la spécificité de celle-ci à ce moment du récit... On a là toute une série de manipulations de lecture-écriture qui sont désormais connues. Le livre d'Annette Béguin en donne un exemple riche de multiples activités.

Au bout du compte, on s'aperçoit que les objectifs sont divers et ne se superposent pas nécessairement.

Dans les pratiques, il y a donc des options différentes qui ne se croisent pas, voire s'ignorent.

Chacun d'entre nous, successivement ou parallèlement avait travaillé en privilégiant l'imaginaire et les manipulations de lecture-écriture, et ce travail sur deux axes apparaissait plus en juxtaposition ou alternance qu'en cohérence.

Était-il possible de concilier ces deux approches ? Cette question apparaît tout entière dès le moment même où le professeur se demande quels déclencheurs de récits il va proposer à ses élèves, qu'il s'agisse de fragments de récits ou de récits entiers.

1 – Le matériel existant

Les déclencheurs de fragments de récits : quel champ d'utilisation ?

Dans ce cas, la production demandée à l'élève est l'écriture d'un fragment de récit, qu'il s'agisse d'une suite, d'un passage précédent, d'un fragment intermédiaire, d'une réécriture par un changement de point de vue... Dès lors le déclencheur est nécessairement un fragment du récit initial.

Riches en possibilités pédagogiques, ces activités posent néanmoins deux problèmes sur des plans différents.

Tout d'abord, l'élève doit toujours s'inscrire dans l'invention de quelqu'un d'autre.

En effet, il s'agit de s'ajuster à un univers fictionnel et narratif déjà élaboré par l'auteur du fragment initial. L'élève est ainsi amené à faire preuve de capacité d'adaptation à cette double contrainte. On fait de plus l'hypothèse qu'on l'aide en le déchargeant de certaines opérations, pour qu'il puisse se centrer sur des problèmes précis.

C'est vrai, mais en même temps cela suppose déjà la maîtrise d'un certain nombre de problèmes. Pour pouvoir respecter un narrateur en « JE qui n'est pas soi », encore faut-il déjà avoir un certain degré de compréhension de ce que cela peut être. Faute de quoi on risque rapidement de transformer involontairement le récit en « IL », voire en « JE » curieusement proche de l'auteur.

Du coup, l'élève n'est jamais maître de l'univers fictionnel et narratif, celui-ci étant déjà élaboré : certes, on peut vérifier la capacité de l'élève à respecter

différentes contraintes comme l'emploi des temps, le vraisemblable interne par l'absence d'anachronisme... Mais il n'est pas en situation d'inventer lui-même, de redécouvrir par sa propre expérience des solutions à des problèmes narratifs. Si nous disons ceci, ce n'est pas essentiellement par une volonté d'exalter les vertus de l'imagination des élèves mais, comme nous l'aborderons plus tard, parce que nous pensons que le fait d'avoir à inventer tout un récit est également riche de possibilités d'apprentissages.

Ensuite, l'élève n'écrit que des fragments.

Dans ce cas, la somme du fragment de l'auteur et de celui de l'élève forme tout au plus l'épisode d'un récit, plus qu'un récit entier.

Ceci est source d'une plus grande difficulté qu'il n'y paraît. Les productions de bon nombre d'élèves par exemple montrent que dans le cas d'une suite de texte, ils ne savent pas nécessairement où arrêter leur récit.

Est-ce que le fait d'écrire uniquement des fragments aide les élèves à se construire une compétence plus affirmée dans la construction de la représentation du récit ? Ce n'est pas sûr.

On sait à quel point par exemple les représentations des élèves sont tenaces. Des classes entières de cinquième ou quatrième, ne reconnaissent pas comme débuts des incipit de nouvelles dans « le vif du sujet ». Devant des fins ouvertes, les élèves massivement demandent la suite du texte. Face à des constructions avec des retours en arrière, bon nombre d'élèves perdent le fil du récit. Ce problème, relatif à l'ordre du récit, n'est qu'un exemple parmi d'autres problèmes narratifs.

Du coup, si nous mesurons tout l'intérêt de telles activités, elles nous semblent devoir être complétées par la production de récits entiers, ce qui suppose des déclencheurs de type différent posant bien entendu d'autres types de problèmes.

Les déclencheurs de récits entiers

Nous nous sommes rapidement aperçus que le matériel existant, dans la plupart des cas, ne correspondait pas à notre attente.

Tout d'abord, une bonne part des « déclencheurs d'écriture » concerne en fait des activités poétiques.

Ensuite les déclencheurs de récits qui sont disponibles se trouvent massivement du côté du conte. Ce n'est pas ce type de récit que nous souhaitons travailler. D'une part pour des raisons institutionnelles : c'est le type de récit le plus suscité à l'école élémentaire et il ne nous paraissait pas prioritaire de continuer à le pratiquer. D'autre part pour des raisons liées au type d'écriture du conte : en effet le conte propose essentiellement un type d'écriture où la fiction se superpose à la narration ce qui ne nous permet pas d'aborder d'autres problèmes narratifs. Nous souhaitons plutôt à travers ces productions de récits complexifier la représentation des élèves sur la notion de genre en proposant des entrées différenciées.

Un dernier problème majeur apparaissait : les déclencheurs de récits existants n'intègrent pratiquement jamais de consignes relatives à la narration, comme si l'objectif principal (tout à fait légitime par ailleurs) était de stimuler l'imagination en essayant de provoquer des fictions « originales », mais sans intégrer une inventivité en matière de narration.

Le seul point narratif apparaissant parfois est relatif au narrateur : et force est d'avouer que dans ce cas la formulation est particulièrement floue sur la spécificité du narrateur suscité, qui apparaît souvent dans l'énoncé sous la forme d'un « VOUS » induisant un « JE » sur la nature duquel on peut s'interroger : le narrateur suscité est-il d'ordre fictionnel ou autobiographique ? Ce type de consigne induit une confusion dans l'esprit des élèves où il faudrait au contraire établir très tôt une distinction nette.

2 – Créer des déclencheurs adaptés aux objectifs poursuivis

Nous avons donc éprouvé le besoin d'établir, de créer un inventaire de déclencheurs, soit en reprenant des déclencheurs existants reformulés ou réorganisés, soit par l'invention d'un certain nombre qui n'existaient pas.

Cet inventaire (voir annexe) n'a prétention ni à l'exhaustivité ni à une scientificité quelconque. C'est une construction empirique élaborée au fil du temps à partir de sources diverses :

– lecture d'un certain nombre d'ouvrages théoriques sur l'imaginaire (G. Rodari, G. Durand) ;

– repérage de motifs dans de multiples livres de littérature de jeunesse :

– repérage de motifs revenant dans les récits des élèves ;

– séances d'inventions de déclencheurs organisées avec les élèves.

Pour empirique qu'il soit, cet inventaire, expérimenté au fil des ans, n'est bien sûr pas totalement aléatoire. Le tri entre les échecs et les réussites nous conduit à penser qu'il faut avoir à l'esprit deux grands types de préoccupations.

Être à l'écoute de ce qui est stimulant pour les élèves

Les déclencheurs de récits qui produisent des effets chez les élèves s'inscrivent dans des constellations imaginaires fortes.

Au fur et à mesure que nous établissions ces déclencheurs, un certain nombre de motifs stimulants émergeaient :

– autour de personnages qui suscitent l'adhésion : le scientifique, l'archéologue, le policier, l'écrivain, le personnage qui bénéficie ou est victime d'un pouvoir ou d'un secret...

– autour de toute une série de transgressions :

- transgressions de nos capacités sous forme de pouvoir : invisibilité, gigantisme ou miniaturisation, invulnérabilité, immortalité, dédoublement (reflet, ombre, sosie, jumeau, ubiquité), transformation en monstre, partage de la vie animale, pouvoir de voler (affranchissement de la pesanteur, lévitation, télétransportation), télépathie, transformation de l'univers par la volonté, prémonition, voyage dans le temps, pouvoir de créer un être humain ;

- transgressions liées aux objets qui prennent leur autonomie : l'inanimé devient soudain animé :

- les véhicules qui échappent à l'homme pour suivre leur voie personnelle : trains, avions, voitures, fusées, métros, engins de chantier...

- les machines à communiquer qui communiquent leurs propres messages : télévision, chaîne stéréo, magnétophone, baladeur, machine à écrire,

ordinateur, minitel, téléphone, appareil photo, journal, répondeur, jeux vidéo...

- les effigies humaines qui s'animent : statue, pantin, jouet, marionnette, poupée, armure, portrait, momie, masque, robot, personnage de fiction...
- transgressions des limites du monde réel : (vers d'autres mondes qui peuvent être ceux du rêve, du futur, du passé, de la vie ailleurs, de l'au-delà, du jeu, de la fiction, de l'aventure...) :
 - par des « portes » qui favorisent les passages : porte, trou, trappe, ascenseur, miroir, photo, écran, brèche, rêve, horloge, boisson, parfum, drogues, rideau...
 - par des lieux où, pour différentes raisons, il peut y avoir du « jeu » dans le quotidien : théâtre, musée, gare, collègue, église, parc, cimetière, égout, carrière, catacombe, souterrain, chantier, terrain vague, usine abandonnée, propriété entourée de hauts murs, commerces inhabituels (brocanteurs, bouquinistes, naturalistes), ile...

Il faut ajouter que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces motifs restent ouverts à tous les genres narratifs : à partir d'une transgression donnée, tel élève fera un récit ou l'explication sera de nature fantastique, policière, d'aventures, de science-fiction, voire comique... C'est au professeur de juger s'il laisse le choix du genre ou s'il le restreint.

Ils font une place très importante à la personne de l'élève :

– par l'appel à sa culture quotidienne réelle et non pas uniquement à une culture littéraire adulte. Les constellations imaginaires évoquées ci-dessus parlent très fort aux élèves, quel que soit leur milieu d'origine dans la mesure où elles renvoient à une multitude de souvenirs de livres, de bandes dessinées, de films, de dessins animés, de clips vidéo ou publicitaires... Ils peuvent mobiliser leurs souvenirs pour les réorganiser de multiples façons dans le cadre d'un récit qu'ils inventent. Les séances de recherche orale collective (qui font l'objet du chapitre suivant) sont de ce point de vue à la fois très instructives et très plaisantes pour l'enseignant ;

– parce qu'ils permettent l'expression dans le cadre d'une fiction de conflits intérieurs que l'élève ne veut pas ou ne peut pas exprimer explicitement : ceci nous est apparu maintes fois, qu'il s'agisse de peurs, de désirs, de relations familiales... Dans ce cas, le professeur, même si cela le rend plus attentif, n'est pas là pour en faire une analyse psychologique ; il accueille une fiction dans laquelle des personnages vivent des événements ;

– parce qu'ils essaient de prendre en compte par leur variété de présentation les différences de sensibilité des élèves.

Ainsi les élèves réagissent différemment aux déclencheurs qui se présentent sous forme de mots, d'images, de sons ou d'objets. Ceci explique le système de présentation que nous avons choisi pour notre inventaire de déclencheurs.

De même, les réactions sont différentes selon le moment de l'histoire que les déclencheurs donnent à voir.

Certains induisent le motif général d'une fiction possible : c'est le cas si le déclencheur est un titre ou un mini-scénario ; d'autres peuvent induire un début ; c'est le cas si le déclencheur est un incipit ; d'autres enfin un amont ou un aval

possible de l'histoire qu'ils donnent à voir ; c'est le cas de certains types de phrases inductrices ou déclencheurs mettant en relation une image et un fragment de phrase.

Être conscient des difficultés dues à la formulation des déclencheurs

Il en est des consignes en matière de récit comme des consignes en général : on a trop souvent tendance à imputer aux élèves des erreurs qui proviennent du corps même de la consigne.

Maitriser la formulation des déclencheurs, c'est maitriser des variables qui induisent des effets très différents dans les récits des élèves. Trois catégories sont à cet égard particulièrement importantes.

1) La manière dont le déclencheur doit être inséré ou non dans le récit à produire

Nous disions plus haut l'intérêt de jouer sur des déclencheurs qui donnent à voir des moments différents de l'histoire ou qui sont dans un plus ou moins grand rapport de proximité avec l'histoire.

Encore faut-il préciser que chaque type de lanceurs induit des problèmes spécifiques d'utilisation, surtout si les élèves n'y ont pas été confrontés précédemment.

C'est particulièrement vrai quand le déclencheur propose l'insertion de mots ou de fragments.

Ainsi on ne s'étonnera pas si des élèves à qui l'on propose pour la première fois un logorallye cherchent à se débarrasser dans la première phrase de leur récit des quatre mots inducteurs qui leur ont été proposés, persuadés qu'ils sont qu'il faut les placer au début.

On ne s'étonnera pas non plus que des élèves qui doivent insérer une phrase inductrice qui détermine nécessairement un amont pour être comprise, la placent au début, rendant leur histoire incompréhensible parce qu'incomplète.

L'un d'entre nous cite le cas d'une élève de sixième découvrant avec stupeur dans des débuts de récits de quatrième que la contrainte fictionnelle n'était pas nécessairement apparente. Dit autrement, les dix premières lignes ne permettaient pas de déduire de quel sujet il s'agissait. Ce qu'elle pointait comme un défaut pouvait à sa surprise être une qualité !

On pourrait ainsi multiplier les exemples. Nos constatations nous donnent à penser que, bien des élèves, placés devant un nouveau type de déclencheur, ont « spontanément » tendance à penser qu'il faut l'insérer au plus vite. Trace d'une pratique antérieure où « l'introduction pose le sujet » ? En tout cas, il est certain que l'élève s'appuie sur des représentations dont le professeur doit être conscient.

2) Les variables relatives à la fiction.

À travers le déclencheur, se dégage, en effet, non pas un fil conducteur, mais une situation, qui est elle-même plus ou moins ouverte en fonction de la conduite de l'activité. Il existe là aussi un certain nombre de variables qui produisent des effets différents.

On peut choisir de préciser le ou les personnages : « Un personnage s'aperçoit que... » ; « Un archéologue s'aperçoit que... »

On peut choisir de donner à voir un lieu plus ou moins riche d'indices de récit comme dans l'image de la revue *Piranha*² qui propose un cadavre dans une pièce où une multitude d'objets peuvent faire sens, sans le faire obligatoirement. Dans ce cas, c'est à l'élève de construire en quelque sorte son binôme imaginaire puisque c'est lui qui va décider quel(s) objet(s) il va associer au cadavre pour lancer un récit.

On peut choisir de dramatiser plus ou moins la situation : « À sa grande horreur, l'archéologue s'aperçoit que... »

Le tout c'est d'être conscient des objectifs que l'on poursuit : s'agit-il prioritairement de débloquer des élèves sur la fiction ? S'agit-il de leur faire expérimenter des contraintes narratives ? Ces choix doivent être éclaircis dans la mesure où, en aval, ils vont déterminer une évaluation différente.

Cela est particulièrement important dans la mesure où, à chaque fois, les élèves essaient de négocier : « Madame, c'est obligé que ce soit un archéologue ? Ça ne peut pas être un policier ? »

La négociation n'a pas le même sens si pour l'enseignant c'est un détail sans importance ou si au contraire il veut provoquer un récit d'aventures et non pas un récit policier.

3) *Les variables relatives à la narration.*

Il s'agit dans ce cas de consignes que l'on adjoint au déclencheur et qui ajoutent des contraintes supplémentaires concernant la narration. On peut en donner quelques exemples :

- le récit sera écrit par un JE différent de SOI ;
- le récit commencera par un début dans le vif du sujet ;
- le récit intégrera la description d'un objet découvert par le narrateur, qui va avoir une importance vitale pour la suite ;
- tu écriras un récit en respectant un schéma quinaire...

L'intérêt de ce type de consignes est indéniable : elles précisent la nature de la commande de l'enseignant et amènent l'élève à expérimenter des problèmes narratifs qu'il ne se serait pas nécessairement posés lui-même.

Pendant, nos expérimentations en classe nous amènent à penser que c'est ce type de consignes qui est susceptible de poser le plus de problèmes aux élèves et ce, à un double niveau.

Tout d'abord, du fait que la consigne s'exprime dans un type bien précis de métalangage relatif à la grammaire du récit, sa compréhension par les élèves est extrêmement différente selon la manière dont tel concept narratif a déjà été abordé ou non.

Est-ce que la consigne (par exemple « Le récit sera écrit par un JE différent de SOI ») est donnée *ex abrupto* ? Est-ce que le concept a été traité au cours d'une intervention magistrale sur les différents types de narrateur ? Est-ce qu'il est apparu lors de la découverte dans un ou plusieurs récits lus en classe de récits qui posaient le problème du narrateur (narrateur en JE) ? Est-ce qu'il y a déjà eu expérimentation préalable par l'élève dans un récit, avec bilan collectif en classe ? Autant de cas de

2. *Piranha* était un magazine mensuel pour la jeunesse édité par Gallimard-Jeunesse et Télérama et qui a eu une vie très brève (de fin 1985 à fin 1986).

figure donc, qui peuvent donner des types de compréhension de la consigne très différents selon les élèves.

L'un d'entre nous se souvient ainsi comment, lors de la première fois qu'il introduisait une consigne d'écriture relative à l'emploi d'un JE qui n'est pas SOI dans une classe de quatrième, il s'en est suivi une séance de plus en plus confuse où les élèves demandaient des explications qui leur semblaient de plus en plus abstraites, jusqu'au moment où, le professeur, en désespoir de cause, s'est mis à inventer oralement devant les élèves le monologue d'un détective en train d'attendre sous la pluie un truand buvant un verre dans le bar d'en face. Réaction des élèves : « Ah ! C'était ça ! pourquoi ne pas l'avoir dit plus tôt ? »

À supposer que le concept sous-jacent à la consigne soit maîtrisé par l'élève, surgit encore un autre problème sur lequel nous nous garderons de conclure : la compréhension relative ou la maîtrise d'un concept narratif donne-t-elle automatiquement, dans une espèce d'applicationnisme transparent, la capacité à le réutiliser dans la production d'un récit ?

Est-ce qu'on écrit pour utiliser un narrateur en JE ou est-ce qu'on a un projet d'écriture qui nécessite l'utilisation d'un narrateur en JE ?

Est-ce qu'on écrit pour respecter un schéma quinaire ou est-ce que l'on a un projet d'écriture qui, une fois mis en texte, se révèle après coup respecter le schéma quinaire ?

Il y a là, nous semble-t-il, un réel problème. Est-il certain que des outils de grammaire narrative qui sont pertinents dans le cas de descriptions de produits, soient nécessairement une aide à la production ?

Est-ce que certaines particularités de la narration, (par exemple quand il s'agit de l'ordre début dans le vif du sujet, retours en arrière, fins ouvertes) ne sont pas à comprendre comme choix narratifs faits à un moment donné par quelqu'un qui se confronte à l'élaboration de sa fiction ? C'est-à-dire que la contrainte ne lui vient pas de l'extérieur au sens où l'on demande explicitement de faire un récit avec une fin ouverte, mais qu'en fait il a inventé une situation narrative, qui, pour être résolue sur le plan du vraisemblable interne, nécessite qu'il trouve une chute ouverte.

Il y a vraisemblablement une ambiguïté, et peut-être une contradiction, due à la spécificité de la situation scolaire d'écriture : il y a sans arrêt glissement d'une activité qui nécessite une pensée divergente, l'écriture d'un récit, avec tout ce que cela suppose de capacité à dissocier, à s'éloigner de ses stéréotypes de départ, à une autre activité, l'acquisition de concepts relatifs à la grammaire du récit, qui fait appel à une pensée de type analytique mettant en œuvre d'autres mécanismes. Au moins convient-il sans doute de bien distinguer les moments.

Dans l'état de notre réflexion, nous nous garderons bien de trancher. Nous constatons que certains élèves sont bloqués par ce type de consignes utilisant un métalangage : ils ne parviennent pas à les respecter ou ne les entendent littéralement pas. D'autres semblent fort bien s'en accommoder.

Nous avons du coup essayé d'élaborer des déclencheurs qui introduisent une contrainte narrative dans le corps même de la phrase inductrice. Cela pose aux élèves un problème qui apparaît sans le moindre métalangage et qui va surgir uniquement comme problème à résoudre. Quelques exemples illustreront ce propos.

Déclencheur n°1 et 2

- Au retour d'une des ses expéditions, un archéologue reçoit une lettre de menaces...
- Il se passe des événements bizarres en salle 108. Un détective décide de mener son enquête...

Les élèves se trouvent face à un dilemme : est-il nécessaire de raconter d'abord l'expédition de l'archéologue ou les événements bizarres au collège, et seulement ensuite ce qui se passe après l'expédition ou lors de l'enquête ? Ou bien une autre solution est-elle possible ?

On voit bien comment on touche aussitôt au rapport fiction/narration à travers l'ordre du récit, et du coup à la réinvention du retour en arrière.

Déclencheur n°3

- Gaston Lagaffe (ou un autre héros de bande dessinée) écrit au président des Éditions Dupuis pour se plaindre de ses conditions de travail...

Les élèves sont amenés directement à rédiger une vraie/fausse lettre, en respectant les normes de la lettre ; ils touchent ainsi à un exemple de ce que l'on a appelé faute de mieux « les modalités d'écriture » ; de plus l'expérience prouve qu'ils se demandent souvent comment insérer cette lettre dans un récit qu'ils ont envie d'écrire ; enfin ils expérimentent directement ce qu'est une transgression narrative, puisqu'il y a imbrication de deux niveaux de réalité dans la fiction.

Déclencheur n°4

- Un personnage s'aperçoit qu'il a été empoisonné. Sentant ses forces s'en aller, il écrit son témoignage...

Confrontés à cette situation les élèves inventent deux types de solutions : ils écrivent le tout sous forme de journal intime non terminé qui se termine par une description en temps réel des sensations du personnage (je sens que je m'affaiblis...) ; certains vont jusqu'à inventer une écriture manuscrite qui devient de plus en plus tremblée. Ou alors ils insèrent ce journal intime dans un autre récit (découvrant au passage les niveaux de narration) qui raconte comment on a retrouvé ce journal intime près du cadavre (autre narrateur en JE ou narrateur omniscient...). Dans certains cas ce second narrateur deviendra le justicier...

Déclencheur n°5

- Un personnage se regarde dans un miroir. Soudain son double se met à lui faire la grimace...

Il n'est pas rare de voir un élève qui ait envie d'écrire une histoire ou le personnage et son image changent de rôle, le premier allant vivre dans le miroir et le second dans la réalité. Problème : comment le récit peut-il suivre les deux « personnages » ? La solution passe nécessairement par le récit qui suit alternativement et en cohérence les aventures des deux personnages : pas si facile pour des élèves habitués à écrire une suite d'actions linéaire !

On voit bien comment dans ce type de formulation, les problèmes de narration sont abordés en terme d'inventivité dans le cadre d'une recherche orale collective par exemple.

La conceptualisation de ce qui a été expérimenté n'interviendra volontairement qu'après, en phase d'analyse des productions des élèves.

Il faut ajouter enfin que, indépendamment de ce que le déclencheur contient implicitement comme contrainte narrative, les élèves, aux prises avec leurs idées, s'inventent sans arrêt d'autres contraintes narratives, trouvant leurs solutions parfois seuls, parfois avec l'aide de l'enseignant.

Au bout du compte, ce problème spécifique aux consignes de narration nous amène à une conclusion pratique : quand on souhaite travailler un problème de narration, il est bon d'avoir en tête au moins quatre types d'approches possibles :

– la contrainte narrative insérée dans le corps même du déclencheur : elle pose un problème qui peut se résoudre sans métalangage. Ainsi il y a moins de risques de blocage. Dans ce cas le professeur doit veiller à ce que, lors de la recherche orale collective, des solutions soient trouvées à ce problème ;

– une série d'exemples illustrant le sens de la consigne : « C'est comme dans l'histoire de Laetitia que l'on a lue l'autre jour... » ; « C'est comme lorsque je faisais semblant d'être un policier... » ;

– la consigne posée explicitement sous forme de métalangage « domestique », c'est-à-dire de conventions qui font sens entre l'enseignant et ses élèves. Ainsi, un narrateur omniscient sera qualifié « d'homme invisible » ;

– la consigne posée explicitement sous forme de métalangage canonique.

La multiplicité de ces approches nous paraît nécessaire, tant on ne peut préjuger de la réaction d'une classe, ou de certains élèves au sein de la classe. L'enseignant en tout cas se trouve mieux armé pour réexpliquer la consigne à un élève en difficulté.

Ce qui vient d'être dit sur les déclencheurs de récits conduit aux conclusions suivantes :

– d'une part, on voit bien comment il ne peut exister de présentation normalisée des déclencheurs, puisqu'ils sont réaménageables en fonction des objectifs de l'enseignant. Chacun des déclencheurs donné dans l'inventaire en annexe est constamment remodelable ;

– d'autre part, il est difficile de parler de progression au sens strict du terme. Il y a une avancée en spirale, l'enseignant ciblant à chaque fois un objectif particulier, mais à chaque fois les récits produits sont également riches de la situation d'inventivité, dans laquelle l'objectif de l'enseignant n'est qu'une part.

BIBLIOGRAPHIE

Aziza C., Olivieri C. & Scrick R. (1978), *Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires*, Paris, Fernand Nathan.

Béguin A. (1982), *Lire-écrire au collège – Pratique nouvelle de la lecture au collège*, Paris, L'école.

Caré J.-M. & Debyser F. (1978), *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette Larousse.

Chevalier J. & Gheerbrant A. (1974) *Dictionnaire des Symboles*. Paris. Seghers

- Duneton C. (1978), *La Puce à l'Oreille. Anthologie des Expressions Populaires avec leur origine*. Paris. Stock.
- Durand, G. (1969), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas.
- Fayol M. (1985), *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- Meirieu P. (1987), *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ?*T. 2, Lyon, Chronique sociale, 2^e édition.
- Pile S., (1982) *Le Livre des bides*, Paris, Éditions du Cygne.
- Poslaniec C. (1989), Compte rendu d'un stage autour de l'écriture organisé par PROMOLEJ (non publié).
- Rodari G. (1979), *Grammaire de l'imagination*, Paris, Messidor.
- Serres A. & Pef (1986), *Dix-sept histoires à la vapeur*, Marseille, À la rencontre du livre.

ANNEXE : QUELQUES TYPES DE DÉCLENCHEURS DE RÉCITS

Plutôt que de rechercher une exhaustivité inaccessible (et du reste non souhaitable !) il s'agit à travers la liste d'idées qui suit :

- d'inciter chacun à se construire un regard sur les mots, les images, les objets, les sons, qui lui permettra d'élaborer progressivement ses fichiers personnels;
- de faire passer l'idée que le fait de présenter des déclencheurs diversifiés, c'est sûrement permettre à davantage d'élèves d'avoir envie d'écrire des récits. L'expérience prouve que certains élèves réagissent mieux au texte, d'autres à l'image, d'autres en voyant et manipulant des objets.

En outre, selon le cas, on donnera un seul déclencheur pour l'ensemble des élèves ou au contraire on permettra à chacun de puiser dans des listes variées.

PAR DES MOTS, DES EXPRESSIONS, DES TEXTES

1) Sous forme de scénarios

C'est une approche que nous utilisons beaucoup. Voici la liste de ceux que nous avons inventés au fil du travail :

Ces scénarios sont présentés volontairement de manière « désincarnée ».

C'est à l'enseignant de faire des choix par rapport au narrateur (s'agira-t-il d'un JE proche de l'élève, d'un JE qui n'est pas SOI, d'un NOUS réel ou fictif, d'un IL ou ILS...), au genre éventuellement, au type de dramatisation...

1. Un personnage rentre chez lui un soir. Soudain des pas retentissent derrière lui...
2. Un personnage arrive sur une île qui semble déserte...
3. Un personnage arrive sur une île qui n'existe pas sur la carte...
4. Un fracas assourdissant. Que s'est-il passé ?...
5. Un personnage découvre par hasard une cavité souterraine...

6. Un personnage devient tout petit. Il raconte ses aventures...
7. Un personnage longe le mur d'une grande propriété. Soudain y apparaît une brèche...
8. À la suite de circonstances troublantes, un personnage est amené à penser que, à son insu, il lui arrive de se dédoubler... (ou de devenir invisible, ou de passer à travers les murs)...
9. Un soir, un personnage se laisse enfermer dans un musée...
10. Au cours de son numéro, Orlando l'acrobate manque le saut de la mort. Un personnage est chargé de l'enquête...
11. Un jour, au collège, on nie qu'un élève soit sur les listes. Plus personne ne semble le reconnaître...
12. Le héros du roman qu'un personnage est en train de lire lui fait soudain signe...
13. Un personnage regarde son feuilleton (ou film) favori à la télévision. Soudain le héros saute dans le salon...
14. Un personnage d'une histoire que vous avez écrite précédemment se révolte et écrit au professeur de français pour protester contre le rôle qu'on lui a fait jouer...
15. Même chose avec le personnage d'une histoire lue en classe ou que vous avez lue vous-même...
16. Gaston Lagaffe (ou un autre héros de bande dessinée) écrit aux Éditions Dupuis pour se plaindre de ses conditions de travail...
17. Un personnage comique, las de son existence, écrit à un romancier qui écrit des histoires policières pour lui demander un rôle dans son prochain roman...
18. Les héros de deux romans ou contes célèbres se retrouvent par erreur dans la même histoire. Imaginez leur rencontre...
19. Au cours d'un bal masqué, un personnage discute avec un participant habillé en personnage de bande dessinée célèbre. À sa grande surprise, c'est vraiment le personnage et non un être en chair et en os...
20. Lors d'un bal masqué chez des amis, un personnage ôte son masque et personne ne le reconnaît...
21. C'est une matinée comme bien d'autres et un personnage est en train de lire sur la pelouse. Soudain son attention est attirée par un bruit insolite : des monstres envahissent la ville !
22. Un mystérieux architecte propose à un personnage de réaliser la maison de ses rêves les plus fous. Pour cela, il lui demande de la décrire soigneusement dans une lettre qu'il va lui envoyer...
23. Par suite d'une décision du Président de la République, les enfants prennent pour une semaine le pouvoir au collège où vous suivez vos études. Vous êtes chargé de lui faire le compte rendu de cette semaine...
24. Un matin, un personnage se met devant la glace et son image se met à lui faire la grimace...
25. Sur le trottoir, un passant remarque qu'une plaque d'égout est déplacée. Une échelle s'enfonce dans le sous-sol...
26. Un personnage est debout au soleil et s'aperçoit avec stupeur que son ombre ne fait pas la même chose que lui...
27. Comme tous les matins, un personnage prend le train pour aller au travail. Au bout d'un moment il ne reconnaît plus l'itinéraire. Le train s'en va vers une destination inconnue...
28. Un personnage est chez des amis, et par plaisanterie il téléphone à son propre numéro. Une voix répond...

29. Après la disparition inexpiquée d'une de ses connaissances, un personnage entre en contact avec un esprit qui semble la représenter...
30. Un personnage met son disque favori et soudain une voix étrange se met à parler...
31. Tous les soirs, sur le périphérique, roule à toute vitesse une voiture sans conducteur. Un personnage décide de résoudre cette énigme...
32. Un personnage rentre en possession d'un Polaroid qui se met à fixer sur la pellicule des événements qui vont avoir lieu le jour d'après...
33. Un personnage achète un journal et constate qu'il donne les nouvelles du lendemain...
34. Le métro qui passe devant l'école n'est pas encore inauguré et pourtant, un soir, sous les yeux stupéfaits des élèves, une rame passe. L'un d'entre eux décide d'en avoir le cœur net...
35. Le microordinateur (ou machine à écrire) d'un personnage se met à écrire des phrases que celui-ci n'a pas tapées sur le clavier...
36. Une à une, pour des raisons mystérieuses, les maisons d'un quartier se murent. Un habitant veut comprendre...
37. Le walkman d'un personnage interrompt parfois son programme pour attirer l'attention de son possesseur sur des événements particuliers...
38. La nuit, le bulldozer du chantier voisin se met en marche tout seul. Que se passe-t-il...
39. Vous vous embarquez sur un sujet-bateau donné par votre professeur. Racontez...
40. Un personnage rend visite à un ami. La porte est ouverte mais il ne le trouve pas. Son regard est attiré par un tableau au mur et il remarque qu'un personnage qui ressemble à son ami paraît lui faire signe...
41. La passerelle qui enjambe l'autoroute ou le boulevard, (à moins qu'il ne s'agisse de la digue d'un port), disparaît dans le brouillard. Un personnage s'y engage néanmoins...
42. Un élève regarde le tableau de la classe et soudain il semble s'animer...
43. Au collège, on dit que la salle n° 108 est hantée. Un élève décide de s'en assurer...
44. Racontez l'histoire du professeur qui ne pouvait plus parler...
45. « Meurtre dans le phare », titrait le journal... Rude affaire pour l'inspecteur X...
46. Sur le testament du comte, on pouvait lire : « Seul le coffre-fort parlera. » Encore fallait-il le trouver...
47. Les gens du village disaient que le cargo sous la mer était bien mystérieux...
48. Un personnage va chercher ses photos de vacances chez le photographe. L'une d'elles représente une scène qu'il n'a pas prise...
49. Le squelette de la salle de Sciences Naturelles est-il vraiment ordinaire ? Une légende dit que non. Un élève veut en avoir le cœur net...
50. Alors qu'un visiteur le contemplait au musée, le grand masque africain ouvrit soudain les yeux...
51. Dans la rue, quelqu'un attire le regard d'un personnage. Il a l'étrange sentiment que c'est lui-même (plus jeune ou plus âgé)...
52. *Quand vous lirez cette lettre, je serai peut-être mort...* Qui a bien pu écrire cette lettre et que veut-il au personnage qui la lit ?...
53. Un pigeon voyageur épuisé se pose sur la fenêtre de quelqu'un. Ce dernier réussit à l'attraper. Un message est fixé à la patte du pigeon...

54. Un célèbre présentateur de radio, au cours d'une émission en direct, assiste par hasard à un évènement totalement inattendu. Il en rend compte à ses auditeurs...
55. Au musée, ou chez des amis, l'attention d'un personnage est attirée invinciblement par un objet exotique. Celui-ci contient un message...
56. En bricolant, un personnage se blesse malencontreusement et s'aperçoit qu'il est fait d'or...
57. À chaque fois qu'un personnage a chaud, il se retrouve dans le désert...
58. Un personnage s'aperçoit qu'il a chez lui un animal invisible...
59. Quelqu'un se promène dans un endroit où il y a des dinosaures fossiles. Soudain la foudre éclate et les dinosaures se remettent à vivre...
60. Quelqu'un se promène dans un musée avec des statues de cire. Tout à coup, les portes se bloquent et les statues se mettent à bouger...
61. On frappe à la porte. Le propriétaire ouvre : un Martien est là qui attend...
62. Au retour d'une de ses expéditions, un archéologue reçoit une lettre de menaces...
63. Un personnage s'aperçoit soudain que la télécommande de son magnétoscope agit également sur la réalité...
64. En plein cœur de la jungle de Bornéo, on a découvert récemment un lac dans lequel vivent d'immenses dauphins blancs. Les indigènes disent qu'ils ont des pouvoirs mystérieux... Un explorateur décide de s'en assurer...
65. (D'après un fait divers authentique dans un collège de Nice) Un squelette est découvert par hasard dans les sous-sols du collège. Il est là depuis plus de trente ans. Un personnage décide de résoudre cette énigme.
66. Un personnage s'en va chez un ami. Quand il revient, sa maison n'est plus là, ses parents non plus. Seul son ami le reconnaît...
67. L'oncle très riche d'un personnage meurt. À la suite d'une lettre que lui adresse le notaire, le personnage se rend dans le pays où résidait l'oncle. Là, il trouve un drôle d'héritage...
68. Un couple de marionnettes en fuite se réfugie chez un personnage...

2) Sous forme de phrases inductrices

qui donnent à voir un fragment d'histoire et qu'il faut insérer dans le texte. (*La porte s'ouvrit toute seule. Le papier disparut définitivement...*).

On en trouve un certain nombre d'exemples dans Meirieu P., *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? 2*. Lyon. Chronique Sociale

3) Sous forme d'expressions donnant un motif inducteur qui pourrait être le titre de l'histoire

– des expressions à prendre au pied de la lettre : *tuer le temps, se noyer dans une goutte d'eau...* Cf. Duneton C. (1978) ;

– certains titres de romans (*Le Parfum qui rend fou, Le Chat qui Parlait malgré lui...*). On se constituera rapidement un fichier de ce type en consultant la livraison annuelle *Tous les livres au Format de Poche* aux Éditions du Cercle de la Librairie ;

– certains noms de magasins, particulièrement les librairies, cafés, restaurants, magasins d'antiquités (*Le château des Brouillards, La Langouste Amoureuse, Les Marchands d'Oubli*).

4) Sous forme de logorallyes

Il s'agit d'utiliser obligatoirement dans un récit trois ou quatre mots choisis au préalable

- de manière arbitraire : cf. l'exemple de la boîte à mots, Meirieu P. (1987) ;
- en raison de leur force symbolique : cf. Aziza Cl., Olivieri Cl., Sctrick R. (1978), Chevalier J. & Gheerbrandt A. (1974) ;
- pour induire des effets parodiques, de contes par exemple (Chaperon Rouge, Loup, Grand-mère, Mitrailleur).

5) Sous forme de récits incomplets

coupés à un moment narratif important. Il peut s'agir aussi bien de récits écrits par des adultes que par des enfants.

6) Sous forme de noms communs ou de noms propres dont on ignore le sens

et qui peuvent ainsi se prêter à des constructions de différents personnages imaginaires qui induiront une histoire (le Pisang Ambon, le Polykaraya, le Dibencoazan, le Septivon Lavril).

7) Sous forme de faits divers étonnants ou énigmatiques recueillis ici et là

Cf. Pile S. (1982). *Le Livre des Bides*.

8) En incitant les élèves à imiter précisément la matérialité d'un support

Ici c'est l'envie de réaliser le support qui par elle-même induit très fort une envie d'écrire un récit,

- qu'il s'agisse d'un procédé narratif (on a retrouvé un testament, un journal intime, un recueil de lettres, un rapport de police, un rapport secret...) ;
- qu'il s'agisse d'un travail sur l'objet-livre : quand on demande à des élèves de réaliser la première et la quatrième de couverture d'un roman à inventer, ils ont souvent envie d'y insérer le récit qui pourrait correspondre à cette couverture.

9) En proposant différents types de documents qu'il faudra insérer dans un récit à inventer

Manchette de journal, fragment de lettre, message secret (cf. Jules Verne dans *Le Voyage au Centre de la Terre* ; Edgar Poe et *Le Scarabée d'or* ; Balzac et *La Peau de chagrin*).

En voici le facsimilé exact. Je tiens à faire connaître ces signes bizarres, car ils amenèrent le professeur Lidenbrock et son neveu à entreprendre la plus étrange expédition du XIX^e siècle :

خ. ا ل ر م ن ه	ا ه ا ت ن ت ا	ه ت ت ر ا ب ا
ه ج ت ه ه ي ف	ن ل ت ت ا ت ف	ا ا ت ب ا ت ت
ر ت ه ا ي ل	ا ت ا ا ت ت ه	ه ا ا ب ا ا ا
ت ي ت ا ل ا ت ا	ا ن ا ت ت ا ت	ا ا ا ا ا ا ا
ا ت ن ا ا ا	. ا ه ي ا ي	ا ت ا ا ب ه
ر ي ب ا ي ا	ت ت ن ا ن ا	ف ا ا ا ت ن
ب ا , ا ا ر	ه ه ا ا ب ه	ي ت ب ا ا ا

Jules Verne, *Voyage au centre de la Terre*

Ici, Legrand, ayant de nouveau chauffé le vélin, le soumit à mon examen. Les caractères suivants apparaissaient en rouge, grossièrement tracés entre la tête de mort et le chevreau.

53‡‡+305))6*;4826)4‡.)4‡);806*;48+8
 ¶(60)85;1‡(:;‡*8+83(88)5*+;46(;88*96*
 ?;8)*‡(;485);5*+2.*‡(;4956*2(5*—4)8¶8*
 ;4069285);)6+8)4‡‡;1(‡9;48081;8;8‡1;48
 +85;4)485+528806*81(‡9;48;(88;4(‡?34;
 48)4‡;161.;:188;‡?;

Mais, – dis-je, en lui tendant la bande de vélin – je n’y vois pas plus clair. Si tous les trésors de Golconde devaient être pour moi le prix de la solution de cette énigme, je serais parfaitement sûr de ne pas les gagner.

Edgar Poe, *Le Scarabée d’or*

لوملكتنى ملكت آل كل
 ولكن عهرك ملكى
 واراد الله هكذا
 اطلب وستننال مطالبك
 ولكن قسن مطالبك على عهرك
 وهى هاهنا
 فبكل مرامك استسنزل ايامك
 انريد فى
 الله مجيبك
 آمين

Ce qui voulait dire en français :

SI TU ME POSSÈDES, TU POSSÈDERAS TOUT.
 MAIS TA VIE M’APPARTIENDRA. DIEU L’A
 VOULU AINSI. DÉSIRE, ET TES DÉSIRES
 SERONT ACCOMPLIS. MAIS RÈGLE
 TES SOUHAITS SUR TA VIE.
 ELLE EST LÀ. À CHAQUE
 VOULOIR JE DÉCROÎTRAI
 COMME TES JOURS.
 ME VEUX-TU ?
 PRENDS. DIEU
 T’EXAUCERA.
 SOIT !

Honoré de Balzac, *La Peau de chagrin*

PAR DES IMAGES

Certaines planches de bandes dessinées, ou certaines vignettes (notamment celles qui figurent à droite en bas d'une planche) sont riches en promesses de récits. Il en est de même pour bon nombre de dessins de qualité qui figurent dans des livres de littérature de jeunesse.

C'est également le cas en ce qui concerne les annonces publicitaires paraissant dans les journaux ou revues.

Enfin, parmi d'autres les ouvrages suivants offrent quelques exemples intéressants, ou par l'image, ou par un rapport particulier entre l'image et des fragments de textes ou des titres :

CARELMAN J. (1965). *Saroka la Géante*. Paris. Le Terrain Vague.

LOUSTAL (1983). *Zenata Plage*. Bruxelles. Magic Strip.

LOUSTAL (1988). *Lumières du Jour*. Paris. Les Humanoïdes Associés.

BRUEL C., JOUAULT D., WACHS P. (1986). *Vous Oubliez votre Cheval*. Paris. Le Sourire qui Mord. Gallimard.

DODO et JANO (1983). *Ça Roule*. Paris. Les Humanoïdes Associés.

LARSON G. (1988). *L'Univers Impitoyable de Gary Larson*. Paris. Presses de la Cité.

DOISNEAU R. (1983). *Robert Doisneau n° 5* de la collection Photo Poche, publiée par le Centre National de la Photographie. Paris.

MICHALS D. (1983). *Duane Michals n° 12* de la collection Photo Poche publiée par le Centre national de la Photographie. Paris.

ERWITT E. (1978). *Récents Développements*. Paris. Denoël-Philipacchi.

MAC NAUGHTON C. (1977). *Il était une fois... 50 dessins pour inventer des tas d'histoires*. Rome. Nuove Edizioni Romane.

COLERIDGE (1970). *The Rime of the Ancient Mariner*. Illustrations de Gustave Doré. New York. Dover Publications.

CLAEYS, J.-C. (1982). *La Meilleure Façon de Tuer son Prochain*. Paris. Albin Michel.

VAN ALLSBURG C. (1985). *Les Mystères de Harris Burdick*. Paris. L'École des Loisirs.

PAR DES OBJETS DÉCLENCHEURS

Pour les mêmes raisons, il peut être intéressant d'apporter en classe des objets qui évoquent des histoires, des aventures, des mondes exotiques (statuettes, bijoux, petites boîtes, insectes naturalisés...). Il est d'ailleurs très courant que les élèves aient également à en proposer, auxquels s'attachent déjà des récits personnels ou familiaux.

On en trouve de bons exemples dans *Le Musée Imaginaire de Tintin* (1980. Bruxelles. Casterman) qui met en regard les objets qui apparaissent dans les différents albums réalisés par Hergé avec les objets des musées de Bruxelles dont s'est inspiré Hergé.